

EL ESPACIO DE JUEGO: ESCENARIO DE RELACIONES DE PODER

Amparo Tomé González, Rafael Antonio Ruiz Maillo

Investigadores integrantes del GRECS (Grup de Recerca en Educació, Ciutadania i Societat) del ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona

El espacio de juego, como todos los espacios, aparece definido, en primer lugar, por sus límites; en este caso, los límites que dicen explícita o implícitamente dónde comienza y dónde acaba el espacio en el que se puede jugar. No por obvio deja de ser importante que el primer límite real de los espacios, y por tanto de los espacios de juego, es el límite físico, el límite arquitectónico. Dichos límites ya implican *per se* una relación de poder, en tanto que el profesorado asume una distribución del espacio en la que la relación entre límite y función es rígida. Es esa rigidez la que imposibilita el poder repensar los espacios, de forma que el espacio de juego pueda ser algo más, y el espacio donde se enseña y se aprende pueda ser al tiempo un espacio de juego.

No está de más el plantearnos en qué estamos pensando cuando hablamos del espacio de juego, en la medida en que al acudir a lo obvio estemos en condiciones de deconstruir y de plantearnos formas del espacio alternativas. Podríamos convenir que el espacio de juego es aquel donde niños y niñas juegan libremente. También podríamos pensar que el espacio del juego, el patio, es el lugar de desahogo del alumnado. Que dicho espacio es donde niños y niñas se manifiestan naturalmente. Que, jugando, niños y niñas muestran sus diferencias inherentes. Que en el espacio hay juegos de niños y

juegos de niñas. Que en el espacio existen juegos «adecuados» para cada nivel educativo. Que en el espacio de juego encontramos actitudes más activas en los niños y más pasivas en las niñas. Que hay niños y niñas que se autoexcluyen del juego. Y que, puesto que todo esto es así, el profesorado no tiene por qué intervenir en los espacios de juegos; que por la relación inflexible que mencionábamos antes, el espacio propio del profesor o profesora es el aula.

EL ESPACIO

Si hacemos el esfuerzo de superar lo obvio, de pasar de ver a mirar, nos daremos cuenta de que, en la realidad, el *espacio de juego* dista mucho de ser como lo acabamos de dibujar. Una primera visión del espacio de juego se nos aparece como una masa desdibujada en movimiento: no hay individuos, no hay grupos definidos y no hay relaciones explícitas; sólo movimiento y color. Cuando acercamos la visión, cuando empezamos a mirar, vemos cómo se distribuye el espacio, quién juega, qué juegos tienen lugar y qué relaciones se establecen.

Si nos ocupamos de observar el espacio, descubriremos que los niños ocupan la mayor parte del espacio y que se apropian del centro, mientras que las chicas se reparten los espacios periféricos.

Una vez que constatamos este desigual reparto del espacio, podemos plantearnos dos primeras causas que justifican dicho reparto: o bien chicos y chicas se han repartido de forma natural el espacio, y las niñas aceptan de entrada el tener no sólo espacios más reducidos, sino también los más periféricos; o bien aquí ha habido una imposición del espacio de un grupo con respecto del otro. O que ambos fenómenos tienen lugar al mismo tiempo.

Si explicáramos a niños y niñas como se han repartido el espacio, constataríamos con toda probabilidad como ni unos ni otras tienen conciencia de dicha desigualdad. Si además les preguntáramos porque unos y otras juegan donde juegan nos contestarían que por qué es ahí donde les gusta y donde están sus amigos y amigas. Es decir, a primera vista no aparece ningún conflicto, ninguna relación consciente de dominio y subordinación. Cuando en realidad lo que puede estar pasando es que unos y otras ya asumen unas relaciones de poder en las que se naturaliza de manera inconsciente formas de reparto del espacio, y lo que es más importante, una relación de carácter profundamente sexista. El espacio de juego en realidad puede ser visto como la prueba de que al igual que hablamos antes de límites inflexibles, hay límites en la construcción de las identidades. Los chicos y las chi-



cas, desde los primeros años de edad construyen qué es ser chico y que es ser chica de manera no solo diferenciada, sino excluyente. Y estas identidades no sólo comprenden los significados de lo masculino y de lo femenino, sino también lo que se puede y lo que no se puede hacer, y en qué espacio.

Si bien es cierto que el espacio de juego es un espacio, en principio, sin reglas, donde el profesorado no interviene o no lo hace como en el aula –y puede entenderse en consecuencia que niños y niñas se mueven libremente–, lo que ocurre es que niños y niñas salen al patio cada uno y cada una con la cultura que adquieren en el aula, en casa, con sus amigas y amigos y a través de los medios de comunicación. Una cultura que, como ya sabemos, no es una cultura neutra, sino que está marcada por el sexo y el género, la edad, la clase social y la etnia. Esto nos permite negar que las decisiones sobre el espacio y el juego tengan que ver sólo con una supuesta naturaleza del ser chico y el ser chica. Y que, como toda manifestación cultural, implica unas relaciones de poder que frente a la libertad imponen valores de hegemonía. Una hegemonía que es la de la cultura masculina, a la cual las niñas se adaptan como también lo hacen en el aula, en el hogar y en

la sociedad en su conjunto. Es decir, *el espacio de juego es aquel escenario donde las chicas empiezan a asumir que deben desarrollar estrategias de adaptación que no impliquen conflicto.*

LOS JUEGOS

Si partimos de la base de que el reparto del espacio es desigual, podemos intuir fácilmente que los juegos estarán condicionados por ese reparto. Si volvemos a mirar el espacio de juego y nos acercamos un poco más, estaremos en condiciones de ver cuáles son los juegos que están presentes y que son factibles, quiénes juegan a ellos y qué espacios ocupan. También en el tema del juego hay jerarquías: hay juegos con mayúsculas y con minúsculas; hay juegos centrales y periféricos; juegos que se legitiman por su ocupación máxima del espacio, y juegos que no dependen tanto del espacio como de las relaciones que se establecen; juegos que desarrollan mayores grados de actividad, y juegos que son más invisibles; juegos reglados y no reglados; juegos que son sólo «juegos» y juegos que son simulación de roles; juegos que dependen necesariamente de materiales legitimados socialmente, y juegos en los que el elemento material es el menos importante.

Como se ha podido observar, todas estas posibilidades en el juego se han constituido como dicotomías excluyentes, dicotomías que han sido absorbidas por la dicotomía cultura masculina-cultura femenina. Estas dicotomías llevan consigo el riesgo de que las identidades de chicos y chicas que se construyen en el hacer se conviertan en identidades excluyentes y exclusivas. Es decir, ser chico es no sólo hacer cosas de chico, sino no hacer *nunca* cosas de chica, y viceversa. Estas dicotomías en el juego pueden ser ejemplificadas a través de dos de los juegos más comunes: el fútbol y el juego de las gomas.

El fútbol necesita un espacio

de proporciones más o menos grandes y un balón, unas reglas estrictas de juego y la máxima actividad motriz, un número fijo de jugadores. La elección de jugadores está determinada por la destreza. A su vez, el fútbol trasciende los límites escolares, ya que se organizan campeonatos escolares entre centros de la localidad o provincia.

Con estas condiciones indispensables, el fútbol no sólo condiciona lo que pasa dentro del área de juego, sino también lo que pasa fuera. El espacio y el juego del que disponen las chicas es aquel que queda disponible. El balón es el elemento simbólico de poder; una prueba de ello es que es razón suficiente para que, si en algún momento invade el espacio de juego de las chicas, dicho espacio se incorpore durante este tiempo al espacio de los chicos, de forma que las chicas, aunque puedan protestar, no dejen de asumir que ése es el espacio que les queda. El balón es no sólo simbólico, sino uno de los signos de identidad del grupo de los chicos, del grupo de los afines: difícilmente las chicas tendrán acceso al balón, mientras que lo tienen los chicos (que es casi siempre). Con todo ello podemos intuir que el fútbol acaba condicionando no sólo el espacio de juego, sino qué juegos son posibles para el resto del alumnado.

Por el contrario, el juego de las gomas puede llevarse a cabo en un espacio mínimo; las reglas son recreadas en cada momento por las jugadoras, y se necesitan mínimos de coordinación y flexibilidad; no existe un número determinado de jugadoras y no participan en campeonatos escolares. Mientras que el fútbol invade el exterior y rompe sus fronteras, las gomas tienen el límite que marca los cuerpos de las personas que juegan, en un espacio indefinido. Si en el fútbol es fácil ver la proyección de la vida adulta, donde los chicos se apropian de los espacios, en las gomas el elemento lúdico se

impone a cualquier dimensión simbólica.

No hemos de llamarnos a engaño; no se trata de calificar y demonizar determinados juegos; de lo que se trata es de ver en qué medida esos juegos condicionan unas determinadas relaciones entre grupos sexuales y de edad que comparten un espacio. Aparentemente, niñas y niños están satisfechos con esta distribución de los espacios y de los juegos, y en este sentido aparentemente no existe ningún problema. Nuestras investigaciones nos han demostrado que sí hay conflicto, pero que éste no es detectable a primera vista, y lo que es más importante, que sus consecuencias son a largo plazo, es decir, que no empiezan a manifestarse hasta que niñas y niños alcanzan la adolescencia. En el fondo, nuestra hipótesis es que las relaciones de género, de clase, de raza, de etnia y de edad, y entre sexos, que se establecen entre hombres y mujeres, desembocan en relaciones discriminatorias y en relaciones no igualitarias, por la forma como se han construido las identidades ex-

cluyentes de unos y otras. Por lo tanto, entre otros marcos de relación, hay que tener en cuenta el espacio de juego como definidor de identidades individuales y colectivas.

LAS ACTITUDES

Si además de observar la distribución desigual del espacio –es decir, las categorías de juegos que tienen lugar en el patio de juegos– nos fijamos en las actitudes de las niñas y los niños a la hora de jugar, es fácil simplificar dicha observación asegurando que las niñas son más pasivas que sus compañeros, que son menos agresivas y que aparecen con más predisposición a mirar y a hablar que a moverse.

En realidad, es fácil entender que si el mayor espacio les está vetado –espacio en el que se juegan los juegos que requieren el despliegue de máxima actividad física denominada de «riesgo»–, ellas tendrán que desarrollar un tipo de actividades en las que ni la necesidad de espacio ni el tipo de juegos suponga

un conflicto permanente. Por consiguiente, se repliegan a zonas seguras, cercanas a paredes, porches, etc.; juegan a juegos que no necesitan entrar en competencia con los de sus compañeros y ocupan el tiempo en desarrollar habilidades comunicativas lingüísticas que las personas adultas descalificamos como «cotilleo» o «cuchicheos».

Por otro lado, no debemos olvidar mencionar tanto a niñas como a niños a los que definimos como tristes, solitarios, automarginados, sosos; en suma, «problemáticos o problemáticas». Son criaturas errantes en los patios, que se esconden o van de grupo en grupo, y, si se las obliga a jugar, lo hacen mientras la persona adulta está presente. Posiblemente tengamos ante nuestra mirada una de tantas víctimas que pasan inadvertidas en nuestros centros escolares y que son incapaces de desvelar quién o quiénes les agreden o les amenazan.

El profesorado es, a menudo, consciente y sabedor de quiénes son «los alumnos o alumnas más trastos», pero no está tan claro que

pueda y sepa identificar a las víctimas con la misma efectividad. El patio de juegos es un buen ámbito de análisis para detectar qué ocurre de puertas adentro y de puertas afuera del centro.

EL PROFESORADO COMO INVESTIGADOR

Hasta este momento hemos intentado describir una visión, quizás un tanto estereotipada, de un patio cualquiera, de una escuela sin nombre y de un profesorado y un alumnado anónimo. Corremos el peligro de generalizar y/o simplificar las peculiaridades de las diversas situaciones de los centros. Sin embargo, estas descripciones están sustentadas en las observaciones realizadas por el profesorado de veinte escuelas piloto del territorio MEC que pertenecen al Proyecto Itxaso¹ a lo largo de los cursos académicos 1994-1995 y 1995-1996 en León, Ciudad Real, Valladolid y Madrid.

Para el profesorado preocupado por conseguir educar y coeducar con el fin de repensar la educación y su interrelación en una sociedad en continuo cambio, el estudio de la cultura escolar ha de ser uno de los objetivos prioritarios de análisis. Si deseamos educar para crear condiciones más democráticas e igualitarias, esta reflexión les podrá ayudar a situarse ante el espacio de juego con una actitud más crítica y participativa.

¿QUÉ HACER?

En primer lugar, hemos de plantearnos que, dentro de lo que se considera acción educativa, también cabe la investigación de los centros escolares; investigar la educación ha sido una tarea que se ha dejado para los psicólogos y psicólogas, para las pedagogas o sociólogos y, sin embargo, es una acción que es posible y necesaria para todas las per-

sonas que desean modificar o cambiar sus actitudes y prácticas.

Investigar el patio de juegos es una tarea que necesita de un grupo de profesoras y profesores que se propongan observar detenidamente las pautas de comportamiento, las relaciones de poder y los juegos que allí ocurren. El uso de plantillas de observación² ayudarán a recoger sistemáticamente las observaciones del profesorado; una vez realizadas las observaciones, el profesorado se reúne y pone en común los resultados obtenidos. El profesorado comienza a reflexionar sobre las causas posibles que originan las desigualdades y ya está preparado para definir el problema o los conflictos que, a simple vista, no se ponen de manifiesto. Hasta este momento el profesorado está realizando una tarea de sistematización traduciendo a cifras imágenes que le son cotidianas y que le han pasado inadvertidas por haberlas «interiorizado» y «naturalizado».

Existe un riesgo en este momento del proceso de la investigación, y es que, una vez desveladas las desigualdades sociales, sexuales o raciales, resulta muy difícil mantenerse al margen y el deseo de intervenir se agudiza.

Nuestra experiencia recomienda una buena dosis de paciencia y no precipitarse. El proceso que hasta ese momento ha realizado el profesorado lo ha llevado a cabo, en ocasiones, al lado de otras compañeras o compañeros de claustro que no se han interesado en el proceso, o del propio alumnado, que sigue sin ser consciente de las desigualdades; por lo tanto, una intervención en cualquiera de los ámbitos analizados podría comportar un conflicto añadido. Pongamos por caso, siguiendo con los dos ejemplos a los que nos habíamos referido al comienzo del artículo, el juego del fútbol o el de las gomas.

Si retiramos el balón a los chicos y se lo damos a las chicas, si dividimos el patio de juegos por la mitad para que cada grupo obtenga un reparto equitativo, o si retiramos los balones definitivamente u obligamos a jugar a las chicas en el centro del patio y a los chicos en la periferia del espacio de juegos, u obligamos a los chicos a jugar con las gomas, las consecuencias que se derivarían no hace falta ni mencionarlas. Es decir, las intervenciones no pueden ser inmediatas, ni de arriba abajo (suponiendo que la mirada del profesorado está arriba).

Es a partir de ese momento cuando el profesorado ha de comenzar por sensibilizar al resto del claustro, aportando los resultados y las reflexiones hechas hasta el momento, y desvelándole al alumnado, a partir de observaciones realizadas con su ayuda o a través de grabaciones en vídeo, el mundo que subyace a primera vista. Mientras se convierte en agentes de sensibilización haciendo visibles los conflictos ocultos, el profesorado estará en disposición de iniciar la segunda fase de la investigación que tiene como objetivo el cambio de prácticas. Durante esta fase, el profesorado se plantea la necesidad de conocer el problema en profundidad antes de experimentar cualquier cambio.

Durante el proceso de investigación-acción, el profesorado ha de profundizar en las causas que originan las discriminaciones dentro de los grupos: diferencias sexuales, sociales, de edad y etnia. Para ello, sigue el proceso que requiere la investigación acción: creando hipótesis, contrastándolas, interpretando los resultados, proponiendo acciones, evaluándolas, y así sucesivamente³.

ALGUNAS PROPUESTAS DE ACTUACIÓN EN JUEGOS

Pasamos ahora a exponer algunas propuestas ya experimenta-

das con éxito en los centros piloto del Proyecto Itxaso. Habría que tener en cuenta algunas consideraciones previas:

- A medida que avanzan los ciclos existe más separación entre los juegos jugados por niños y los jugados por niñas, especialmente en el ciclo medio y superior.
- Las niñas conocen más juegos que los niños, en general.
- Los niños se concentran más en sus juegos que las niñas; las niñas los diversifican más.
- El uso del espacio es claramente diferente cuando no hay pelota; entonces hay más espacio disponible y más interacción.

Desde estas consideraciones, podemos aportar las siguientes propuestas, que tratan de reforzar las identidades de género de los individuos y que, a su vez, ponen en cuestión las normas tradicionales de género, clase y etnia.

- Organizar debates con niños y niñas sobre lo que piensan del patio, enseñarles las grabaciones del patio y comentarles los resultados de las observaciones.
- Pactar con el alumnado la introducción de juegos colectivos (el escondite, la cuerda, las tabas, la mona, parar y tocar).
- Recuperar juegos populares, folklóricos, de tradición infantil.
- Organizar en asambleas propuestas alternativas en las que niñas y niños aporten ideas sobre cómo les gustaría que fuera el patio.
- Intentar que se juegue a más juegos; hacer una campaña informativa sobre los diferentes tipos de juegos, animando a que los niños se predispongan a participar en más juegos.
- Proporcionar materiales alternativos a las pelotas: cuerdas, gomas, disfraces, juegos de tablero, pintura, maquillaje.
- Controlar que todos los juegos sean respetados.
- Organizar colectivamente juegos más coeducativos, en los cuales niños y niñas puedan estar en

igualdad de condiciones (juegos de mesa).

- Comenzar a pensar cómo debería ser la hora del patio como asignatura, sobre todo en los primeros cursos de ciclo inicial.
- Entrenar a las niñas en juegos masculinos, por ejemplo, el fútbol, y entrenar a los niños en juegos como las gomas o la comba.
- Preparar un campeonato escolar de un juego femenino en el que pueden participar todas las personas que quieran; la idea es reforzar un juego jerárquicamente menos importante.

Junto con estas propuestas sugerimos consultar el número 7 de la colección «Cuadernos para la Coeducación»: *La Coeducación en la Educación Física*, unos materiales pedagógicos en los que se muestra el sexismo en el ámbito de la educación física, al tiempo que se proponen instrumentos de observación y se ofrecen propuestas alternativas.

CONCLUSIONES

Antes de finalizar esta reflexión, nos gustaría animar al profesorado a que se plantee la investigación educativa crítica como un instrumento de cambio real y resistencia activa; el trabajo del profesorado en grupo proporciona autonomía de pensar y hacer; nos dispone positivamente hacia la innovación que, como grupo de profesionales, queramos poner en marcha.

El *espacio de juegos* puede ser un ámbito que nos ayude a cuestionar nuestras creencias sobre lo que es el espacio de juegos y sobre las desigualdades sexuales, de clase, de etnia y de raza que en él ocurren. Necesitamos reflexionar para, en primer lugar, cambiar nuestras actitudes y hacer aflorar problemas educativos en ámbitos en los que antes no aparecían. Problemas que obliguen a autocriticarnos o a intervenir en espacios que no habían

sido objeto de cambio. Al mismo tiempo, estaremos en condiciones de dotar al alumnado de capacidad crítica frente a la desigualdad, la discriminación en general y el sexismo en particular.

Investigar nuestra práctica educativa es una forma hermosa y dolorosa de proponernos una escuela que recoja el espíritu de la LOGSE, pero sigue estando en nuestras manos el darle forma. La propuesta que realizamos desde estas páginas es un reto a las políticas liberales y de consenso. El camino hacia la igualdad, el respeto del otro y con él de las diferencias, es lento, pero en nuestras manos está crear y recrear las condiciones más favorables que ayuden a que nuestras alumnas y alumnos puedan relacionarse en amplios marcos de pensar, hacer y soñar.

A

Notas

1. Proyecto Itxaso. *Proyecto de intervención en coeducación*, realizado desde el ICE de la UAB, subvencionado por el Instituto de la Mujer del Ministerio de Asuntos Sociales, y con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia.
2. Se pueden consultar fichas y pautas de observación en el libro de M. SUBIRATS y A. TOMÉ: *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Bellaterra. ICE de la UAB (Cuadernos para la Coeducación, 2).
3. Se puede consultar X. BONAL y A. TOMÉ (1996): Metodologías y recursos de intervención. *Cuadernos de Pedagogía*, 245, 56/69.